

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: IMPACTOS E NOVAS FORMAS DE COLONIZAÇÃO

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION: IMPACTS AND NEW FORMS OF COLONIZATION

Paulo Augusto Mário Isaac

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Resumo

O objetivo deste artigo é demonstrar alguns impactos provocados pelas políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena do Estado de Mato Grosso nas estruturas de sociedades específicas, tendo como foco de análise os Bóe-Bororo. A metodologia de pesquisa que subsidiou a elaboração deste texto pautou-se em estudos etnográficos registrados no período de 1995 a 2014. A análise voltou-se principalmente para os impactos do Projeto Tucum de Formação de Professores Indígenas. Verificou-se, dentre outros processos de mudança cultural, a constituição da escola como centro de transmissão de valores da sociedade universal e o consequente fortalecimento de lideranças jovens em detrimento de organizações tradicionais referentes às relações políticas e de parentesco. Para subsidiar teoricamente a discussão aqui desenvolvida, o referencial utilizado funda-se nas pesquisas de Isaac (1997, 1998, 2004), Ferreira (1992) e Mindlin (1998/2015).

Palavras chave: Educação escolar indígena. Políticas públicas. Mudança cultural.

Abstract

The aim of this essay is to demonstrate some of the impacts caused by the public policies directed at the indigenous school education of the State of Mato Grosso in the structures of specific societies, having as focus of analysis the Bóe-Bororo. The research methodology used was based on ethnographic studies registered from 1995 to 2014. The analysis pointed mainly to the impacts of the Tucum Project for the Training of Indigenous Teachers. It was verified, among other processes of cultural change, the constitution of the school as center of transmission of values of the universal society and the consequent strengthening of young leaderships to the detriment of traditional organizations regarding political and kinship relations. In order to theoretically support the discussion developed here, the reference used is based on the researches of Isaac (1997, 1998, 2004), Ferreira (1992) and Mindlin (1998/2015).

Keywords: Indigenous school education. Public policy. Cultural change.



Introdução

O objetivo deste artigo é demonstrar alguns impactos provocados pelas políticas públicas voltadas para a educação escolar indígena do Estado de Mato Grosso (1995-2014) nas estruturas de sociedades específicas, tendo como foco de análise os Bóe-Bororo¹. Pretende-se contribuir para uma reflexão acerca dessa estratégia de colonização empreendida pelo Estado brasileiro, financiada pelo Banco Mundial, que busca ter a cumplicidade dos próprios indígenas nas políticas capitalistas de avanço das fronteiras agrícolas, inclusive sobre as terras indígenas e na homogeneização da cultura capitalista-cristã.

A metodologia de pesquisa que subsidiou a elaboração deste texto pautou-se em estudos etnográficos (documentos, cadernos de campo com observações e registro de fatos, fotografias, vídeos e artefatos de uso cotidiano das aldeias) registrados por Paulo A. M. Isaac no período de 1995 a 2014, disponíveis no Museu Etnográfico Resistência Indígena – MÉRI, em Rondonópolis-MT.

A questão central deste trabalho foi percebida desde a origem do Projeto Tucum de Formação de Professores Indígenas (1995), o carro-chefe das políticas públicas do Estado para o setor. O Curso de formação de professores indígenas, de acordo com Secchi (1998, p. 82), requereu a “viabilização de trinta e cinco programas diferenciados, específicos, bilíngues e interculturais de educação escolar [...]”. Mas, contraditoriamente, suas ações revelaram concepções focalizadas nos ideais de desenvolvimento e progresso capitalistas, conforme será discutido neste artigo.

Duas décadas depois da implantação do Projeto, é possível verificar seus impactos positivos e negativos. Neste texto são apresentados aos leitores, particularmente aos

¹ Optamos por utilizar esse binômio para designar a sociedade indígena em questão. *Bóe* é a terminologia utilizada pelos Bororo para individualizarem-se; *Bororo* é um etnônimo, ou seja, a designação dada aos Bóe pelos colonizadores (ISAAC, 2004b).



estudiosos do assunto, alguns impactos que têm afetado as estruturas sociais tradicionais, especialmente as relações sociais e de poder, tendo como referência as da etnia Bororo, para que possam refletir e usá-los como subsídios em estudos da mesma natureza.

Mato Grosso no contexto brasileiro de implantação de políticas públicas para a Educação Escolar Indígena

Desde a chegada dos jesuítas no Brasil, em 1549, na Bahia, até a publicação da Portaria Interministerial nº 559, de 16 de abril de 1991, as agências colonizadoras empreenderam várias experiências de educação escolar nas aldeias indígenas brasileiras. A referida portaria é utilizada aqui como o marco institucional de políticas públicas do Estado brasileiro para a educação escolar indígena.

Para melhor compreensão histórica da educação escolar indígena até a década de 1980, sugere-se a leitura do trabalho feito por Mariana Kawall Leal Ferreira: *Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil* (1992). A autora dividiu a história da educação escolar entre os povos indígenas em quatro fases distintas: 1ª) época do Brasil Colônia (realizada por missionários); 2ª) após a criação do Serviço de Proteção ao Índio e Formação de Trabalhadores Nacionais – SPI, em 1910, momento em que o Estado dividiu essa função com missões religiosas; 3ª) no final da década de 1960 e nos anos de 1970, quando entraram em cena organizações indigenistas não governamentais e formou-se o movimento indígena organizado; 4ª) a partir da década de 1980, quando as organizações indígenas, por iniciativa própria, decidiram definir e autogerir seus processos de educação formal (FERREIRA, 1992, p. 164).

Sobre essa divisão, em seu estudo sobre a educação escolar entre os índios Bóe-Bororo, Isaac disse:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



É importante frisar que as fases não são rígidas como parecem, muitas vezes se justapõem, além de que cada povo tem uma história particular e não há uma sequência linear e formal, mas vários processos que não são negados pela autora. Portanto, sua classificação serve apenas como âncora histórica referencial.

No caso particular dos Bóe-Bororo de Mato Grosso, o contato envolvendo a ação político-institucional do Estado e dos missionários salesianos se deu a partir de 1886, ou seja, no limiar da segunda fase proposta por Ferreira (ISAAC, 2004a, p. 89-90).

Durante o processo de colonização dos Bóe-Bororo, três agentes colonizadores trabalharam com a educação escolar em suas aldeias:

- 1) o Estado com o SPI (entre 1910 e 1967) e a Fundação Nacional do Índio – FUNAI (1967 e 1995);
- 2) as agências missionárias, visto que os salesianos tiveram sua primeira experiência no final do século XIX na Terra Indígena (T. I.) Tereza Cristina (às margens do rio São Lourenço) e, após 1902 até os dias atuais, na T. I. do Merúri (próximo do rio Garças). Os missionários da Summer Institute of Linguistics (SIL) fizeram estudos linguísticos entre 1956 e início da década de 1990. As religiosas da Congregação da Irmãs Catequistas Franciscanas (CICAF) realizaram um trabalho contínuo de alfabetização bilíngue, entre 1980 – com a chegada das irmãs Maria Ossemer, na Aldeia Córrego Grande, e Valdina Tambosi, na Aldeia Piebaga (1992) – até 2001, quando as escolas da Área Indígena onde elas se localizavam foram estadualizadas;
- 3) as escolas das agências de contato, especialmente ligadas às frentes de expansão agropecuária e de extração mineral e madeireira. Ressaltam-se, aqui, as escolas agrícolas profissionalizantes, nas quais alguns jovens Bóe-Bororo foram estudar.

Segundo Isaac, embora se diferenciasssem quanto às intenções, as concepções ideológicas das instituições de contato que atuavam junto aos indígenas eram semelhantes: “a educação escolar sempre foi utilizada como ponta de lança da política



colonialista, tanto nas escolas do Estado como nas escolas dos missionários ou das cidades vizinhas às aldeias” (ISAAC, 2004a, p. 90).

Desde a sua origem, a educação escolar foi vista como uma maneira de integrar os índios à sociedade nacional, um modo de *civilizá-los*.

Os objetivos integracionistas da educação escolar oferecida pela FUNAI aos povos indígenas, expressa no artigo 50 do Estatuto do Índio, contradizem, porém, a retórica a respeito do bilinguismo enquanto meio de assegurar e respeitar o patrimônio cultural das comunidades indígenas, seus valores artísticos e meios de expressão (artigo 47 do Estatuto do Índio). A educação bilíngue se firmou, assim, como tática para assegurar interesses civilizatórios do Estado Brasileiro, favorecendo o acesso dos índios ao sistema nacional, da mesma forma que faziam e fazem os missionários evangélicos – os verdadeiros inventores das técnicas bilíngues – para facilitar a conversão religiosa (FERREIRA, 1992, p. 170).

Os estudos da história da educação escolar indígena revelam que houve, durante o século XX, heterogeneidade formal e conceptual nas ações de escolarização das diversas sociedades indígenas. Até 1991, as escolas eram desarticuladas institucionalmente, administradas em lugares diferentes, por diversas agências, cada uma com suas metodologias, intenções e interesses próprios.

Segundo Isaac (2004a, p. 94), na década de 1980, no contexto das lutas da sociedade brasileira por liberdades democráticas e em prol de uma nova Constituição Federal, as organizações indígenas e indigenistas se uniram e se mobilizaram para incluir os direitos indígenas nas políticas públicas do Estado. Particularmente sobre a educação, o autor cita o Encontro Nacional de Educação Indígena, ocorrido no Rio de Janeiro (1987), e que foi promovido pela extinta Fundação Nacional Pró-Memória e pelo Museu do Índio do Rio de Janeiro. A marca da luta étnica nas décadas de 1980 e 1990 foi a participação ativa de indígenas, ao lado das agências de contato aliadas em favor de uma política global de direitos das sociedades étnicas do Brasil.



Foi no contexto nacional da luta por uma nova ordem social que a questão indígena se projetou na conquista de direitos que foram contemplados na Constituição de 1988. O Estado de Mato Grosso, onde vivem trinta e cinco (35) sociedades indígenas, inseriu-se decisivamente nesse processo, mas na perspectiva de uma política de desenvolvimento econômico voltado para o avanço das fronteiras agrícolas: ocupação de terras agricultáveis por colonos e produção de produtos primários (agricultura, pecuária, extração de madeira, metais e pedras preciosas).

Nesse período que antecedeu a publicação da Portaria Interministerial nº 559/1991, que instituiu a política pública de educação escolar indígena no Brasil, o Estado de Mato Grosso havia desenvolvido algumas experiências educativas, sendo que duas ganharam destaque nacional. A primeira foi o reconhecimento por parte da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso (SEDUC-MT) de currículo e regimento próprios diferenciados de uma escola indígena Tapirapé (Aldeia Santa Terezinha), em 1973, à época dirigida pela Missão Irmãs de Jesus. Segundo Ferreira, tal reconhecimento “abriu precedentes para que outras comunidades indígenas da região, inclusive do país, fundamentassem suas reivindicações escolares nesta conquista do povo Tapirapé” (FERREIRA, 1992, p. 187-188). A segunda experiência foi a criação do Núcleo de Educação Indígena de Mato Grosso (NEI/MT), em 1981, juntamente com outros núcleos de educação indígena, em várias regiões do país. No entanto, vale ressaltar que o NEI/MT só foi reconhecido oficialmente pela SEDUC-MT em 1987 e durou até 1991.

Dentre as ações do Núcleo constam a elaboração de uma proposta para as Diretrizes Nacionais de uma Política de Educação Escolar Indígena e a realização do I e do II Encontro de Professores Indígenas de Mato Grosso (respectivamente em maio e agosto de 1989). Outro órgão similar ao NEI-MT foi criado em 1995, mas com outra denominação: Conselho de Educação Escolar Indígena do Estado de Mato Grosso –



CEI/MT. A esse respeito, Isaac considera que “a mesma concepção que norteou a discussão e as ações de organizações não governamentais indigenistas na década de 1980 serviu de base ideológica para a formulação da política de educação escolar indígena do Estado de Mato Grosso, em 1995” (ISAAC, 2004a, p. 95).

Neste sentido, a implantação de uma política pública para a educação escolar indígena naquele Estado, ao mesmo tempo, seguia as diretrizes nacionais do MEC, a luta nacional desenvolvida por indigenistas e indígenas organizados e dava continuidade aos projetos colonialistas do Centro-Oeste brasileiro de avanço das fronteiras agrícolas, patrocinados pela União. Tais projetos foram os seguintes: Programa de Desenvolvimento do Centro-Oeste – PRODOESTE (1971); Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil – POLONOROESTE (1981); Projeto de Desenvolvimento Agroambiental – PRODEAGRO (1992). Os dois últimos foram financiados pelo Banco Mundial e incluíram o componente indígena elegendo três ações estratégicas: políticas sociais, incluindo a educação entre elas; economia e questões ambientais e fundiárias.

Na década de 1990, portanto, os interesses do Estado brasileiro de avanço das fronteiras agrícolas associaram-se aos dos índios, indigenistas e demais forças políticas populares para implantação de políticas públicas que atendessem direitos considerados fundamentais como da educação, saúde, produção alimentar e terra.

Há que se considerar que, embora os indigenistas de Mato Grosso tivessem realizado ações consideradas vanguardistas na instalação de políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil, a participação dos indígenas não foi tão intensa. Ela se reduziu à presença de algumas lideranças em encontros realizados pelas agências indigenistas. Como consequência, quando da implantação do Projeto Tucum de Formação de Professores Indígenas de Mato Grosso, em 1995, dos trinta e cinco (35) grupos étnicos



que viviam naquele Estado em meados do século XX, apenas onze (11) aderiram ao Projeto Tucum: Apiaká (do município de Juara), Bakairi, Bororo, Irántxe, Kayabí, Mundurukú, Nambikwára, Paresí, Rikbaktsa, Umotina e Xavante. No caso dos Bóe-Bororo, eles se integraram à discussão somente em 1995, por iniciativa de parceiros da própria SEDUC-MT, da UFMT, das missões religiosas Salesiana e CICAFA.

Outro fato a considerar é que, assim como em todo o Brasil, a discussão sobre a implantação das políticas públicas em escolas das aldeias indígenas mato-grossenses não se deu de forma homogênea. As intenções e interesses das agências indigenistas eram diferentes entre si e em relação às diversas sociedades indígenas, que também tinham diferenças de acordo com as suas situações de contato e especificidades culturais. Porém, o ponto comum que parecia unir índios e não índios era uma suposta vontade de proporcionar aos jovens indígenas a apropriação dos conhecimentos universais para que eles pudessem relacionar-se de modo vantajoso nas relações interétnicas. Muitos indígenas, entre eles os Bóe-Bororo, cuja situação de contato era intensa e permanente, expressaram que queriam aprender eles mesmos a fazer a interlocução política com os não índios. Além disso, pretendiam usar a escola como espaço para registrar suas histórias e sistematizar elementos da cultura étnica. Em um encontro realizado na Área Indígena Tadarimana, a líder Irotildes Hó afirmou que “a tradição oral precisa ser complementada com a escrita, gravações e vídeos porque muita coisa está se perdendo com as mortes das pessoas mais velhas” (Depoimento registrado por Isaac, 11 de dezembro de 1995). Em suma, essas expectativas de indígenas e dos indigenistas do Mato Grosso diante da proposta do Projeto Tucum de Formação de Professores Indígenas se coadunavam com o que constava na introdução da Portaria Interministerial nº 559:

[...] considerando que, historicamente, no Brasil, a educação para as populações indígenas tem servido como instrumento de aculturação e destruição das respectivas etnias, reivindicando todos os grupos indígenas, hoje, uma escolarização formal com características próprias e diferenciadas,



respeitadas e reforçadas suas especificidades culturais; que a Constituição de 1988, especificamente através do § 2º do artigo 210, garante ao índio esse direito; que com tais conquistas as escolas indígenas deixarão de ser um instrumento de imposição de valores e normas culturais da sociedade envolvente para se tornarem um novo espaço de ensino-aprendizagem, fundada na construção coletiva de conhecimentos, que reflita as expectativas e interesses de cada grupo étnico; que o objetivo dessa ação governamental é garantir que as ações educacionais destinadas às populações indígenas fundamentem-se no reconhecimento de suas organizações sociais, costumes, línguas, crenças, tradições e nos seus processos próprios de transmissão do saber [...] (BRASIL, 1991, grifos nossos).

Ao ler e ouvir os propósitos dos agentes de contato – índios, indigenistas, ONGs, instituições públicas e religiosas – verifica-se que, como já foi dito, havia desejos comuns. Entretanto, o que era comum distanciava-se muito dos interesses antagônicos de índios e não índios. Os interesses do Estado – representante do capitalismo expansionista e seus aliados indigenistas presentes nas organizações governamentais e não governamentais – eram organizar o espaço territorial do Centro-Oeste em processo de ocupação por frentes de expansão colonizadora; implantar modelo capitalista economicamente sustentável (leia-se: sem conflitos étnicos e ambientais) e instituir uma nova ação estratégica de colonização e expropriação de territórios físicos e simbólicos das sociedades indígenas. Isaac faz a seguinte ponderação: “A educação escolar é apenas o pano de fundo para a consolidação dessa concepção e política nas quais o Estado objetiva conseguir a cumplicidade dos próprios índios” (ISAAC, 1998, p. 69). Para compreender melhor essa questão, faz-se necessário conhecer o papel do Banco Mundial nesse processo.

Após a publicação das Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena, em 1993, pelo Ministério da Educação (BRASIL, 1994), o governo do Estado de Mato Grosso incluiu o componente indígena no chamado Projeto de Desenvolvimento Agroambiental – PRODEAGRO, concebido como um “projeto de gerenciamento dos recursos naturais do estado de Mato Grosso para contribuir na implantação de uma estratégia concreta e melhorada de conservação e proteção ambiental e para o



desenvolvimento sustentável do Estado” (MATO GROSSO, 2002, p. 05). Isto significava a estruturação de uma logística favorável ao avanço das fronteiras agrícolas nas regiões Centro-Oeste e Norte do país.

O componente indígena tinha a educação como uma de suas linhas abertas de financiamento, pois os “Assuntos Indígenas no PRODEAGRO abarcaram ações no campo das políticas sociais (saúde e educação), na economia (projetos econômicos e PADIC) e nos assuntos fundiários e ambientais (demarcações, fiscalizações, identificações de terras indígenas)” (MATO GROSSO, 2002, p. 18).

Para o setor educacional, as prioridades estabelecidas pelos técnicos do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/PRODEAGRO) foram: 1) a regularização de escolas nas aldeias; 2) a formação de professores indígenas no Estado de Mato Grosso.

Impactos e redimensionamentos socioculturais: uma construção histórica permanente

Quando se fala em impacto no campo social é preciso considerar que não existem sujeitos passivos no processo. O impacto é um efeito não uma causa. A causa não é só externa, pois o agente que recebe algo é um sujeito ativo da ação. Neste sentido, as políticas colonizadoras causam impactos nas sociedades indígenas, mas não determinam mudanças e permanências. São as sociedades indígenas que constroem a sua própria história, redimensionando suas estratégias e seus modos de existir. Com base neste pressuposto são apresentados alguns impactos das políticas públicas na área da educação escolar.

Até 1995, a educação escolar indígena Bóe-Bororo situava-se no campo das relações interétnicas. Com a nova política do Estado, a escola começou a ser redimensionada para ensinar e sistematizar elementos da cultura tradicional, ou seja,



iniciou-se um processo de situá-la nos dois campos de relações: étnicas e interétnicas. Ela se transformou numa alternativa social e política de ação para o enfrentamento da conjuntura política do final do século XX e se configurou em resistência à forma e aos princípios da educação escolar que deveriam ser apropriados. Esse processo foi analisado no livro *Drama da Educação Escolar Indígena Bóe-Bororo* (ISAAC, 2004a). Em suma, a partir de 1995, a educação indígena ampliou-se para a escola, indo para além do pátio da aldeia e do ambiente das casas, da mata e do rio.

Para entender a educação escolar indígena como a ponta de lança do novo projeto de colonização do Mato Grosso é preciso olhá-la no contexto capitalista da expansão das fronteiras agrícolas na segunda metade do século XX.

O aumento populacional da região para favorecer a expansão capitalista de produção primária se deu por meio de projetos de colonização, organizados e executados pelos governos federal e estadual de Mato Grosso, e dois deles financiados pelo Banco Mundial com as participações de empresas colonizadoras, sobretudo das regiões Sul e Sudeste do Brasil. Três programas se destacaram:

1º) PRODOESTE – Criado pelo Decreto-Lei nº 1192, de 08 de novembro de 1971, o Programa de Desenvolvimento do Centro-Oeste objetivou a construção imediata de uma rede rodoviária básica, prioritária, conjugada a um sistema de estradas vicinais e a uma rede de silos, armazéns, usinas de beneficiamento e frigoríficos, bem como a realização de obras de saneamento geral, retificação de cursos de água e recuperação de terras. Assim reza o seu artigo 6º: “Para o mais rápido aproveitamento produtivo das terras beneficiadas com o PRODOESTE, o Ministério da Agricultura determinará as áreas prioritárias para a execução de programa de colonização” (BRASIL, 1971). Esse programa impactou diretamente nas sociedades indígenas com o avanço dos colonizadores sobre suas terras e desmatamentos no entorno delas.



2º) POLONOROESTE – criado pelo Decreto nº 86.029, de 27 de maio de 1981, O Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil, executado entre os anos de 1982 a 1987, visou à expansão colonizadora de dois Estados: Mato Grosso e Rondônia. Seus objetos básicos foram descritos no artigo 3º:

- I – concorrer para a maior integração nacional;
- II – promover a adequada ocupação demográfica da região-programa, absorvendo populações economicamente marginalizadas de outras regiões e proporcionando emprego;
- III – lograr o aumento significativo na produção da região e na renda de sua população;
- IV – favorecer a redução das disparidades de desenvolvimento, a níveis inter e intra-regionais; e
- V – assegurar o crescimento da produção em harmonia com as preocupações de preservação do sistema ecológico e de proteção às comunidades indígenas (BRASIL, 1981).

Em junho 1988, uma equipe de profissionais da Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas (FIPE) da Universidade de São Paulo, coordenada pela antropóloga Betty Mindlin, publicou um trabalho contendo uma avaliação do desempenho do Programa. Os impactos do POLONOROESTE, segundo o relatório da FIPE, foram desfavoráveis aos indígenas, sobretudo com relação à invasão dos *habitats* tradicionais de várias sociedades indígenas, implantação de dezenas de projetos de colonização agrícola visando ao assentamento de pequenos agricultores de outras regiões do país para a prática de agricultura familiar, desmatamentos e exploração de minérios. Conforme Mindlin, os impactos negativos não incidiram apenas sobre a defesa das terras e dos direitos indígenas, mas também sobre o seu universo cultural e forma de vida, “que vem sofrendo rudes golpes com a transformação oriunda do Programa” (MINDLIN, 1988, p. 21).

3º) PRODEAGRO – o Programa de Desenvolvimento Agroambiental de Mato Grosso foi concebido e negociado entre 1988 e 1992. O contrato de empréstimo firmado entre o Banco Interamericano para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), a União e o Governo do Estado de Mato Grosso foi celebrado em setembro de 1992. Seus objetivos



e finalidades estão expressos no contrato BIRD nº 3492/BR. Sobre as ações e resultados oficiais do Programa, eles podem ser conferidos no documento do próprio PRODEAGRO que contém as sínteses, relatórios e avaliação final do Programa (MATO GROSSO, 2002).

Estruturalmente, esse Projeto foi organizado em componentes e subcomponentes e suas ações foram efetivadas por intermédio de projetos executivos levados a efeito por diversas unidades executoras (órgãos estaduais e federal). Contou com o apoio de uma cooperação técnica, resultante de um acordo estabelecido com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD. Foi gerido e administrado em seus aspectos gerais pela Gerência Estadual do PRODEAGRO (GEP). Na estrutura do Programa, o componente indígena ficou a cargo da Coordenação de Assuntos Indígenas do Estado de Mato Grosso – CAIEMT, órgão ligado ao Gabinete do Governo do Estado. O valor total do Projeto somou 285,7 milhões de dólares, dos quais 6,7 milhões (2,3%) deveriam ter sido aplicados em ações relacionadas aos assuntos indígenas. Para financiar os custos do Programa, foi firmado entre o BIRD e a União um Contrato de Empréstimo no valor de 205 milhões de dólares e alocados mais 80,7 milhões de dólares como contrapartida da União e do Estado (MATO GROSSO, 2002).

O PRODEAGRO foi o prosseguimento da política de avanço das fronteiras agrícolas iniciada em 1971, com o PRODOESTE, e aprofundada em 1981, com o POLONOROESTE. O próprio relatório final do PRODEAGRO confirma isso:

O surgimento do Projeto de Desenvolvimento Agro-ambiental do Estado de Mato Grosso – PRODEAGRO foi a tentativa de reverter o processo de um crescimento desordenado e insustentado que já vinha ocorrendo desde o POLONOROESTE. Teve como principal objetivo “melhorar o gerenciamento dos recursos naturais do Estado de Mato Grosso”, diminuindo a pressão por desmatamento no Estado e conservando a biodiversidade (MATO GROSSO, 2002, p. 05, grifos do original).



O mencionado relatório diz literalmente que “o Programa POLONOROESTE foi uma das iniciativas financiadas pelo Banco Mundial [...] cujo resultado, no entanto, foi o agravamento dos danos ambientais e das condições de vida das sociedades indígenas localizadas na sua área de abrangência” (Idem, p. 16).

O PRODEAGRO, em tese, propôs-se a corrigir as distorções do seu antecessor e, portanto, definiu como o seu objetivo geral contratual:

[...] contribuir para a “implantação de uma estratégia correta e melhorada de gerenciamento de recursos naturais, conservação e proteção ambiental e para o desenvolvimento sustentável do Estado” e, o seu principal impacto previsto no acordo inicial (Appraisal) como “benefício do projeto”, “seria a diminuição significativa da taxa de destruição do restante da mata tropical natural de Mato Grosso, e conservação efetiva da biodiversidade e proteção do ambiente e dos direitos das comunidades indígenas” (MATO GROSSO, 2002, p. 04, grifos do original).

Ressalte-se que os conceitos de desenvolvimento sustentável do Estado e o entendimento do que é proteção dos direitos das comunidades indígenas são do Banco Mundial, em consonância com os interesses do agronegócio, e não das sociedades indígenas.

Os resultados apresentados pelo Programa, segundo o relatório final da Equipe Técnica do PNUD/PRODEAGRO (MATO GROSSO, 2002), focalizaram dados numéricos por ela considerados relevantes: a formação, em nível fundamental, de 117 auxiliares de enfermagem indígena pelo Projeto Xamã e o Projeto Tucum de Formação de Professores Indígenas, que teria formado “176 professores pesquisadores indígenas, aptos a sistematizar os conhecimentos culturais do seu povo e os saberes da sociedade envolvente necessários para a construção do projeto de futuro de suas comunidades” (Idem, p. 18).

Ainda como resultado positivo, o relatório apontou que 64% dos professores formados no Projeto Tucum ingressaram, posteriormente, no ensino superior e



frequentaram o Curso de Licenciatura específico para indígenas oferecido pela Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT (Idem, p. 18). Note-se que tal curso foi criado pelo Estado para dar sequência ao programa de formação de professores indígenas.

Em termos de *problemas* reconhecidos no Relatório, consta que

[...] o principal deles localiza-se na estratégia de desenvolvimento e de ocupação fundiária adotados em Mato Grosso, que se funda sobre o tripé extrativismo-pecuária-agroindústria e cuja gênese é contrária aos interesses dos povos indígenas e à manutenção da sua sustentabilidade social e ambiental (MATO GROSSO, 2002, p. 18).

Na verdade, este é o ponto central em torno do qual todo o Programa foi concebido. As sociedades indígenas foram e ainda são consideradas pelos não índios como o grande entrave para o avanço das fronteiras devido à resistência em reduzir suas terras tradicionais. A partir da publicação do Estatuto do Índio (Lei nº 6.001, promulgada em 1973), apesar de não ter cessado a invasão às terras indígenas, ficou mais difícil para os colonizadores legalizá-las em seu favor, sobretudo devido aos processos demarcatórios imprimidos pela FUNAI. Também há que se considerar a resistência dos próprios indígenas apoiados por seus aliados, agentes e agências indigenistas de várias instituições (religiosas, universidades, partidos políticos, ONGs e regionais). Com tal apoio, principalmente na década de 1970, quando organizações indígenas começaram a se fortalecer no Brasil, muitas lideranças tradicionais de várias etnias ganharam projeção nacional. Para desestruturar esse poder que dificultava o avanço dos colonizadores sobre as terras indígenas, era preciso intervir na estrutura de poder de cada comunidade indígena. Nessa perspectiva, o fortalecimento de lideranças jovens e a introdução de uma nova instância de poder dentro das aldeias foi a estratégia utilizada pelos técnicos do PNUD/PRODEAGRO para facilitar a redução das terras indígenas e o acesso dos colonizadores aos bens extrativos nelas existentes, notadamente madeira, pedras



preciosas e ouro. Ancorados nessa estratégia de ocupação fundiária e desenvolvimento capitalista de expansão das fronteiras agrícolas, é possível visualizar e compreender os impactos do modelo de educação escolar indígena executado em Mato Grosso.

Ao mesmo tempo em que o Governo Federal foi retirando gradativamente da FUNAI o controle das ações dentro das terras indígenas (processo iniciado em 1992), eximindo-a de fazer a interlocução com os agentes de contato imediatos às terras indígenas (madeireiros, garimpeiros, fazendeiros e outros regionais), as lideranças indígenas assumiram esse papel. Quais eram as lideranças mais bem qualificadas do ponto de vista da formação escolar para fazer tais interlocuções (negociações)? Os membros das estruturas dos poderes tradicionais das sociedades indígenas (que, na visão colonizadora, há séculos emperram o desenvolvimento capitalista) ou os jovens indígenas capacitados por meio da formação escolar para compreender as relações de produção capitalista (visto que os conteúdos e metodologias das disciplinas escolares obedecem aos preceitos neoliberais)? A resposta pode ser constatada hoje e deve ser observada por todos os pesquisadores que estudam os processos etno-históricos das sociedades indígenas, especialmente de Mato Grosso.

As mudanças nas estruturas dos poderes tradicionais das sociedades indígenas após a implantação dos programas de formação de professores são verificadas a partir de estudos na correlação de forças políticas internas das etnias. A escola se transformou em uma nova instância de poder na estrutura social das aldeias. Em estudo realizado entre 1995 e 1997 (ISAAC, 1997) isso já fora detectado, mas ainda em sua fase inicial. Atualmente é possível verificar com mais precisão os impactos da estadualização e municipalização das escolas nos moldes estabelecidos pelo MEC, obedecendo-se a política concebida pelo Banco Mundial para a formação de professores, agentes de saúde e de produção agrícola das etnias de Mato Grosso. No caso Bóe-Bororo, a escola continua



sendo foco de tensões nas relações sociais e políticas dessa sociedade. Os professores e os clãs a que eles pertencem adquiriram mais poderes perante as comunidades.

No que tange ao poder econômico, os professores recebem salários diferenciados elevados, se comparados à maioria das pessoas indígenas que possui pequenas rendas oriundas de aposentadorias e outros benefícios de programas sociais do governo, de subempregos em fazendas do entorno das áreas indígenas, vendas de peixes e artesanatos. Desse modo, os salários pagos aos professores indígenas permitem-lhes ter um padrão de consumo diferenciado: carros, motos, vestuários, habitações com materiais de construção “da cidade”, aparelhos eletrodomésticos e eletrônicos e vantagens advindas da posse desses bens, como, por exemplo, ir à cidade, a outras aldeias e demais lugares quando precisam e desejam. Tais bens, especialmente os que facilitam a mobilidade, possibilitam-lhes estabelecer relação de favorecimento devido à ausência da FUNAI e às debilidades dos órgãos de saúde que deveriam atender as aldeias: levar enfermos à cidade, o transporte de compras da cidade à aldeia, dentre outros. Esses benefícios também provocam admiração nos jovens e o desejo de possuí-los. Esses dois elementos, admiração e desejo dos bens de consumo, despertam o interesse por trabalhos, não como produtores próprios, mas como empregados para receberem salários. Essa perspectiva dos jovens indígenas (trabalhar em alguma empresa/formar-se para ter um emprego na cidade) é crescente não só entre os Bóe-Bororo, mas entre Terena, Xavante, Bakairi e outras etnias, particularmente as que mantêm contato permanente com as populações regionais. Mas o poder econômico dos professores não é o mais importante no contexto atual das alterações nas relações de poder nas aldeias. O impacto mais forte está ocorrendo na correlação de forças sociais, tendo como foco a educação escolar.

Na estrutura social Bóe-Bororo, os poderes estão tradicionalmente divididos entre os clãs. Cada chefe clânico tem sua função. A educação era ministrada pelas gerações



mais velhas aos mais jovens por meio da oralidade. Os tios (dos clãs das matriarcas) tinham um papel central na educação dos sobrinhos. As casas, o pátio da aldeia e o baito (casa central) eram os espaços privilegiados da educação das novas gerações. Até 1996, a escola era considerada “coisa de branco” e, portanto, tinha que ficar fora da aldeia (ISAAC, 2004a). Com a introdução do professor indígena, a escola continua sendo um foco de tensões nas relações sociais, mas em uma proporção maior na medida em que está redimensionando as relações de poder e prestígio. A apropriação do saber indígena não é mais papel exclusivo dos líderes tradicionais e os professores também podem fazê-la. Contudo, há uma subversão na ordem cósmica Bóe-Bororo. Por exemplo, os bakaru são lendas sagradas originalmente transmitidas por meio da oralidade. Mas, cada um dos inúmeros bakaru é primazia de um clã e só as pessoas a ele pertencentes têm o direito de transmiti-los. Como fazer essa transmissão na escola onde, estruturalmente, o conhecimento é repassado de forma homogênea e o professor pertence a um único clã? Este é apenas um exemplo de um dos vários dilemas que a escola apresenta.

Se, por um lado, os professores não têm autoridade para tratar de certos temas relacionados à cosmologia tradicional, por outro, eles são pressionados pelos cursos de formação promovidos pelo Estado para realizar pesquisas e difundi-las no próprio exercício de suas funções profissionais. E o Estado lhes confere autoridade para transmitir os conhecimentos das ciências e filosofias tidas como universais. Mesmo que não haja uma intenção deliberada, o conflito de poder por prestígio de posse de conhecimento se estabelece entre os saberes tradicionais e os universais, colocando-os como sendo opostos. Mas uma coisa é certa: quem tem a autoridade da posse e transmissão dos conhecimentos universais são os professores (também na saúde acontece o mesmo). E o Estado, que lhes confere esse *status*, elegeu-os seus interlocutores institucionais perante as comunidades onde eles trabalham e, supostamente, representam. Todas essas tensões



se concentram no jogo de poder e estão redimensionando papéis sociais e alterando as relações sociais e de poder tradicionais.

Para finalizar este assunto dos impactos nas relações sociais de poder, faz-se necessário mostrar qual foi a mudança estratégica das agências de contato com as sociedades indígenas após 1996, na qual a educação escolar indígena tem papel relevante.

É importante frisar que as sociedades indígenas, em sua maioria, não tratam seus valores sociais (parentesco, religião, educação, ocupação, fatores biológicos etc.) de modo fragmentado e desconexo. Talvez seja por isso que os assuntos relacionados aos elementos da organização política (economia, saúde, educação etc.) são tratados por toda a comunidade, respeitadas as funções e os *status* dos membros do grupo. Uma forma de romper a unidade de um grupo social é diluir a discussão de assuntos vitais em categorias separadas, por agentes a eles relacionados, excluindo-se as outras autoridades do grupo. Desse modo, a educação escolar é propriedade dos professores e pais de alunos. O xamã, o bóe-eimejera (líder cultural Bóe-Bororo), os chefes clânicos não têm poder decisório ou, quando têm, o poder é reduzido. O comando da discussão está com o diretor, os professores ou qualquer outro agente escolar. É assim que se pode compreender os argumentos dos professores indígenas que dizem nada poder fazer quando caciques de aldeias indígenas de Mato Grosso estão vendendo madeira, inclusive apropriando-se dos recursos advindos de sua extração. Este é apenas um exemplo, mas poderíamos citar outros mais impactantes. Como foi o caso de um líder indígena Bóe-Bororo convidado para ensinar as crianças a cantar e dançar alguns rituais no espaço da escola, como atividade educativa. Ele se negou e justificou que se o professor recebe para isso, porque ele vai lá fazer de graça o trabalho do outro? Observe-se que, ao fragmentar as discussões em torno das categorias sociais, ao aprofundar a dicotomia educação indígena *versus* educação escolar, ao criar para cada categoria novas lideranças para fazer a interlocução



com as agências e os agentes de contato, os colonizadores iniciaram um processo de desmantelamento das relações sociais e de poder das sociedades indígenas. Antes, professores, funcionários da saúde e cacique estavam subordinados aos líderes tradicionais. Agora, eles fazem a interlocução e os líderes tradicionais somente são chamados a referendar decisões, via de regra já tomadas pelas agências de contato e pelos “novos líderes” indígenas.

Nas relações interétnicas, o prestígio conferido aos diretores, professores, profissionais da enfermagem e caciques pelas agências de contato promoveu um deslocamento do eixo do poder na estrutura política tradicional. Antes, os órgãos das instituições federais, estaduais e municipais tratavam os assuntos atinentes às comunidades indígenas com as autoridades étnicas. Agora, isso se faz diretamente com os representantes profissionais. O poder dos líderes clânicos, dos xamãs e dos conselhos está se transferindo gradativamente para os indígenas que possuem o título de professor, de agente de saúde ou possuidor de alguma graduação de ensino superior.

Associada a essa estratégia de criação de uma instância de poder indígena formada nos moldes dos interesses do Estado e da lógica capitalista, veio a difusão da cultura da sociedade universal em que o prestígio do líder se estabelece pelo poder econômico e conhecimento da cultura universal, em detrimento do poder pelo prestígio da posição das pessoas no espaço clânico e generosidade delas, como também o conhecimento da cultura autóctone, envolvendo cantos, ordens cerimoniais, significados de símbolos e lendas, estruturas físicas relacionadas à cosmologia da sociedade e a religião. Para realizar a desestruturação social indígena, a proposta dos técnicos do PNUD/PRODEAGRO foi valorizar a língua materna, mas manter a língua portuguesa como oficial da educação escolar para as crianças indígena. A escola passou a ser o centro de transmissão de valores da sociedade universal, capitalista e cristã, agora tendo como agentes transmissores os



próprios índios, utilizando a língua e a linguagem dos colonizadores. É sobre esse ponto crucial que o presente trabalho pretendeu levantar a discussão. Os exemplos aqui utilizados demonstraram que está surgindo a estratificação social em sociedades onde ela ainda não havia se formado.

Enquanto havia aplicação dos salários em bens de consumo, a questão econômica era de natureza financeira. Na medida em que determinados índios passaram a adquirir gado e a contratar pessoas da comunidade para trabalhar em suas roças em troca de comida e baixa remuneração, a questão da renda passou a ter contornos capitalistas. Isso porque, além das terras exploradas serem apropriações individuais de um bem coletivo, as relações de trabalho se alteraram. Pela primeira vez um projeto colonialista propiciou tal possibilidade para pessoas indígenas de várias etnias de Mato Grosso.

Mas, como já foi dito, a educação não é a única ação colonialista. Não é possível debitar tal processo aos professores indígenas e sua ascensão financeira, nem atribuir-lhes o ônus das mudanças que estão ocorrendo nas estruturas societárias. Há outros fatores conjugados envolvendo acontecimentos como a implantação de projetos de plantio de roças por prefeituras e ONGs, contratações de pessoas na área de saúde, sucateamento completo da FUNAI, arrendamento de terras indígenas, venda ilegal de madeira, exploração clandestina de riquezas minerais etc.

Vinte anos depois de ter introduzido os professores indígenas nas aldeias, mais de uma década após a formação dos primeiros cursistas do Projeto Tucum e do início de cursos de licenciaturas para índios, é obvio que as atuais lideranças que fazem a interlocução da comunidade com os agentes de contato são, prioritariamente, os referidos professores que consolidaram seus poderes em suas etnias.

Quem visitar as áreas indígenas, cujos índios fizeram “contratos” para extração de madeira ou arrendamento para plantio de soja, poderá verificar que eles cedem as terras



ou as madeiras e as lideranças indígenas recebem em troca valores em dinheiro e mercadorias, camionetes, combustíveis e suprimentos alimentares.

Há que se considerar que não são todas as sociedades indígenas que estão se inserindo nesse contexto de avanço do capitalismo agroexportador, por meio do arrendamento das terras para plantio de soja, no Centro-Oeste e Norte do Brasil. Mas a discussão dessa possibilidade já pode ser ouvida na maioria das aldeias, tendo como principais defensores as facções jovens, em detrimento de grupos até então hegemônicos.

Além dos riscos da redução de terras e do esgarçamento das relações sociais e políticas tradicionais, já é possível verificar que a situação histórica atual demonstra estar delineando, em muitas sociedades indígenas, o surgimento de desigualdades, com segmentação social pautada no aspecto econômico.

As mudanças que acontecem são resultado das condições políticas, econômicas, sociais e culturais objetivas existentes. É claro que as sociedades indígenas têm capacidade para fazer os redimensionamentos necessários e para enfrentar as novas formas de colonização. Todavia, é preocupante o fato de que antigos aliados dos índios são, agora, aliados das elites dominantes e fazem o seu discurso como se fosse do interesse das sociedades indígenas. Isso as coloca ainda mais em desvantagem na correlação de forças políticas com os agentes do Capital.

Considerações finais

Os impactos são efeitos que impõem a mudanças. As mudanças e permanências em uma estrutura social não são necessariamente boas ou más, são realidades que se colocam seja por forças externas ou internas, ou pela conjugação das duas, sendo que elas não estão isentas de resistências.

Os impactos da educação escolar nos modos de existir de sociedades indígenas de Mato Grosso não se processam igualmente entre as diversas etnias. Não há



homogeneidade nos processos de mudanças nem entre os povos, nem em cada um deles em particular. Mas o caso é que os impactos que estão ocorrendo são muito fortes e podem ser equiparados as mais violentas políticas colonialistas impostas no passado, tais como os extermínios físicos e submissões culturais promovidas por mudanças estruturais em suas cosmovisões tradicionais.

O fato novo é que o tipo de colonialismo implantado pelo modelo neoliberal na última década do século XX ganhou proporções devastadoras para os povos indígenas que ainda se mantêm como sociedades diferenciadas em terras reservadas para eles.

As elites capitalistas, no afã de avançar sobre as terras indígenas, utilizam a educação escolar como estratégia para alterar as estruturas sociais e as relações de poder internas das sociedades indígenas e introduzir nelas a ideologia e a lógica capitalista. Assim, no processo das mudanças nas relações étnicas e interétnicas, as sociedades indígenas encontram-se confusas e movidas por sentimentos de incertezas. Os jovens indígenas recebem os apelos do consumismo mundial através da mídia. Muitos aliados dos índios foram cooptados pelas elites e agora a maioria deles é parceira nos projetos colonialistas.

Para cada demanda apresentada pelas sociedades indígenas aos órgãos governamentais, novos golpes lhes são propostos para minar-lhes as estruturas societárias tradicionais. Depois da introdução da educação escolar indígena, com todos os efeitos já mencionados, duas novas ações estão em curso. A primeira é a efetivação dos professores indígenas em seus cargos por meio de concurso, fato que servirá para consolidar o poder do docente enquanto liderança interlocutora com as agências de contato e, ao mesmo tempo, tirará definitivamente o controle da comunidade sobre a escola. A segunda é a criação da educação infantil em tempo integral para as crianças indígenas a partir dos dois anos de idade. Nem é preciso discorrer sobre as consequências de tirar a criança do âmbito



da educação familiar para o da escola. Afinal, não se aprende na escola a sua própria língua, nem as cerimônias e seus significados, os valores morais e éticos, as crenças, enfim, o modo de existir de uma sociedade (ISAAC, 2004b). Pelo contrário, a instituição escolar é para moldar as crianças de acordo com os interesses da sociedade dominante e de sua classe hegemônica.

Na verdade, a escola indígena é, como outra qualquer, dirigida para uma formação universalizada, homogeneizadora dos valores, princípios e da cultura ocidental, implantada por meio de uma pedagogia estranha ao universo cosmológico das sociedades indígenas. Seu conteúdo ideológico está voltado para os interesses capitalistas. Mesmo dentro da escola indígena, as “coisas de índio” são apresentadas às crianças como algo exótico e fora da realidade do mundo moderno.

Essas e outras questões merecem reflexão permanente. Há muitas mazelas e os índios precisam estar atentos. A principal delas é a tentativa de usá-los, bem como suas demandas, para desestabilizar as sociedades, promover o enfraquecimento interno e favorecer o avanço sobre as terras indígenas, banalizando suas culturas e convertendo os rituais em meros produtos mercadológicos.

Do ponto de vista educacional, não haverá educação diferenciada, específica, bilíngue e intercultural se os índios não sistematizarem uma educação escolar baseada na pedagogia da sua própria sociedade. Isso inclui o uso da língua materna como oficial da escola e o ensino da religiosidade autóctone. Os modelos da sociedade ocidental não servem senão para criar as condições ideológicas para sua dominação pelas elites da sociedade abrangente.

De qualquer modo, em que pesem as intenções colonizadoras, os impactos das políticas públicas vigentes e os estudos que revelam as mazelas do poder dominante e as



novas relações sociais que se estabelecem, cabe a cada sociedade indígena a decisão sobre o seu próprio destino.

Referências

BRASIL. **Decreto-Lei nº 1.192**, de 1971. Cria o Programa de Desenvolvimento do Centro-Oeste (PRODOESTE) e dá outras providências. Brasília, 8 de novembro 1971. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del1192.htm. Acesso em: 26 fev. 2015.

_____. **Lei nº 6.001**, de 19 de dezembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Índio. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l6001.htm. Acesso em 27 fev. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena**. Elaborada pelo comitê de Educação Escolar Indígena. 2. ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001778.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2017.

_____. Ministério da Justiça. Ministério da Educação. **Portaria Interministerial n. 559**, de 16 de abril de 1991. Dispõe sobre a Educação Escolar para as Populações Indígenas. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 17 abr. 1991b. Seção 1, p. 7.084. Disponível em <http://www.funai.gov.br/projetos/Plano_editorial/Pdf/Legisl/capitulo-09.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. Senado Federal. Secretaria de Informação Legislativa. **Decreto nº 86.029**, de 1981. Dispõe sobre a criação do Programa Integrado de Desenvolvimento do Noroeste do Brasil (POLONOROESTE). Brasília, 27 de maio de 1981. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=126644>. Acesso em: 26 fev. 2015.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. **Da origem dos homens à conquista da escrita: um estudo sobre povos indígenas e educação escolar no Brasil**. 1992. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



ISAAC, Paulo A. M. Autonomia e autodeterminação: o novo discurso da diferença. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT: EdUFMT, v. 7, n. 12, jul.-dez 1998, p. 59-72.

_____. **Drama da Educação Escolar Indígena Bóe-Bororo**. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2004a.

_____. **Educação Escolar Indígena Bóe-Bororo**: alternativa e resistência em Tadarimana. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Pública, Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 1997.

_____. **Modo de Existir Terena na Comunidade Multiétnica que vive em Mato Grosso**. São Paulo. Tese de doutorado de defendida no P.P.G. em Ciências Sociais, Área de Etnologia Brasileira da PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004b.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. Gerência Estadual do PRODEAGRO. **Projeto de Desenvolvimento Agroambiental do Estado de Mato Grosso** – Avaliação Final – Sínteses dos Relatórios Parciais e Final. Cuiabá: SEPLAN/GEP-PRODEAGRO, 2002. (527páginas). Disponível em: http://www.seplan.mt.gov.br/arquivos/A_34120f2a07948626731bb7cba8790d22prodeagro_af1-sinteses.htm. Acesso em: 26 fev. 2015.

MINDLIN, Betty. **Índios e grandes projetos econômicos** – Um exemplo: o Programa POLONOROESTE (Mato Grosso e Rondônia, 1982-87). São Paulo: IAMÃ – Instituto de Antropologia e Meio Ambiente, jun./1988. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=17&ved=0CD0QFjAGOAo&url=http%3A%2F%2Fbd.trabalhoindigenista.org.br%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2FCTI02031.pdf&ei=x37wVOr5OMa-ggTq14CwDQ&usg=AFQjCNG97d-bkY8XhnmkCmcFer2OHDKA&sig2=2fqpESSMkTpeZMefFJUkpg>. Acesso em: 27 fev. 2015.

SECCHI, Darci. Escolas indígenas em Mato Grosso: como são e para onde vão. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT: EdUFMT, v. 7, n. 12, jul.-dez. 1998, p. 75-88.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Sobre os Autores

Paulo Augusto Mário Isaac

Doutor em Ciências Sociais: Antropologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP; Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso/Câmpus Universitário de Rondonópolis.

E-mail: pauloisaac779@gmail.com

Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP; Professora Associada do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso/Câmpus Universitário de Rondonópolis.

E-mail: silviapilegi@gmail.com

Recebido em: 18/04/2017

Aceito para publicação em: 29/04/2017